

te moeten uiten tegen de wijze waarop de leiding van de groep in deze tekort is geschoten, waarbij de goede smaak en de werkelijkheidszin het aller-eerst hebben moeten ontgelden.

Ik vrees dat de stagiaire het haar docente didactiek met deze "prestatie" niet gemakkelijk heeft gemaakt. Uit de publicatie van juist dit werkstukje durf ik namelijk niet te concluderen dat de docente voor didactiek haar opdracht alleen maar in formele zin opvat.

SAMEN IS NIET HAND IN HAND

Weerwoord door

Dana Constandse

Als docente didactiek verklaar ik dat ik het niet bijster moeilijk heb gehad met deze stagiaire. Er zijn er velen die me meer zorg baren. Eigenwijze lesboeren in de dop bijvoorbeeld. Wie echter blijk geeft iets aan te durven, wie open staat voor nieuwe ideeën en voor kritiek, geeft mij meer vreugde dan last.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid? Jazeker, maar ik voel het als mijn eerste verantwoordelijkheid het verantwoordelijkheidsgevoel bij anderen te ontwikkelen. Ik weet niet hoe ik ze dat anders moet "bijbrengen" dan door ze in eerste instantie verantwoordelijk te laten zijn voor hun daden, en niet te snel corrigerend op te treden, alleen voortdurend klaar te staan met een, liefst onzichtbaar, vangnet.

Dit principe geldt voor een hospitant, die beslist niet hand in hand hoeft te blijven lopen, maar wel ruimschoots gelegenheid moet krijgen te struikelen als er nog hulp bij de hand is. Overigens is die hulp niet zozeer de didactiekdocent als wel de leraar die als mentor optreedt. Hij is ook degene die bepaalt hoever een hospitant uit de hand mag lopen.

Het principe geldt ook voor leerlingen, zeker als ze creatief bezig zijn 1). Natuurlijk ben ik ook van mening dat de taalleraar (zoals elke leraar) "bedacht (moet) zijn op het inhoudelijk niveau van de taalprestatie". Alleen lijkt het me beter slechts bij hoge uitzondering in te grijpen tijdens een creatief proces. Creativiteit ontwikkelt zich immers het best in een sfeer van veiligheid en onafhankelijkheid. Veiligheid in die zin dat iedere eerlijke mening door de anderen geaccepteerd wordt, zodat het door niemand als een waagstuk wordt ervaren zichzelf te zijn. Onafhankelijkheid in die zin dat niet gerekend kan worden op bijsturen van buiten af, zodat de deelnemers gaan beseffen dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor het resultaat.

Wie zich ongevraagd beoordeeld of bijgestuurd voelt, reageert vaak met afweer

of raakt onverschillig. Zo'n stemming is niet bevorderlijk voor het tot stand komen van een werkstuk 2).

Als het werkstuk er eenmaal ligt, dan moeten de leerlingen de gelegenheid krijgen hun werk te beoordelen en hun oordeel te toetsen aan dat van de docent. Meestal is de docent dan milder in zijn oordeel dan de makers, die heel best de onvolkomenheden van hun product kunnen zien. Zij immers houden geen rekening met hun leeftijd. Bovendien beseft de docent beter dat het resultaat van het leerproces niet alleen afgeleid moet worden uit het product. Het beoogde resultaat is nl. vooral een verandering in hun houding.

Misschien is er door de publicatie van het stuk misverstand ontstaan over het leerdoel van de methode? Het doel is niet de leerlingen tot toneelschrijvers op te leiden. Het resultaat van de methode is dan ook nauwelijks af te lezen uit het geproduceerde toneelstuk. Door de betrokkenen is steeds een verandering geconstateerd in de houding van de leerlingen ten opzichte van toneel. Een dergelijke verandering is echter moeilijk zichtbaar te maken.

Ik kan me voorstellen dat iemand die met deze methode geen ervaring heeft, een rijper stuk verwacht. Niet voor niets worden de (aanstaande) docenten voor deze werkwijze opgeleid door ze zelf samen een toneelstuk te laten schrijven. Dan ondervinden ze de moeilijkheden van de verschillende fasen eens aan den lijve en kunnen daardoor beter begrijpen wat de leerlingengroep doormaakt. Vooral echter ondervinden ze hoe moeilijk het is een probleem tot een werkelijk drama te verwerken 3).

De benauwenis ten aanzien van de toekomstige studieprestaties van de auteurs van Celibaat deel ik dan ook niet. En dat niet zozeer omdat deze 4-h.b.s.'ers nog twee jaar van hun universitaire en andere loopbanen afzaten: de handeling speelde namelijk aan het begin van het schooljaar. Maar het is niet juist het denk- en redeneervermogen van deze jongens te beoordelen aan de hand van een prestatie op dramatisch gebied. Ik ben ervan overtuigd dat ze genuanceerder over een onderwerp konden redeneren, zowel mondeling als schriftelijk 4). Maar hier hadden zij op zich genomen een probleem tot toneel te verwerken. Een leesstuk met lange monologen vóór en tegen was allicht genuanceerder uitgevallen. Zij echter hebben er speelbaar toneel van willen maken. Dat is geen geringe opgave en het is zeker niet gewenst genuanceerd te blijven denken bij het vervaardigen van een tendensstuk. Zelfs Brecht is daar niet zo goed in geweest.

Tenslotte: daar niet het toneelstuk als belangrijkste resultaat gezien moet worden, wil ik er weinig over zeggen. Ik wil er slechts op wijzen dat het niet alleen als taalprestatie moet worden beoordeeld. Toneel is veel meer dan taal. En dat het stuk Celibaat goed speelbaar is en zelfs enkele theatrische hoogtepunten bevat, blijkt bij een opvoering duidelijk. Maar over smaak valt veel te twisten.

Noten

1. Daarmee bedoel ik niet alleen (en niet alle) kunstzinnige arbeid. Ook denken kan creatief zijn. Zie bijv. Ch. S. Whiting. Creatief denken. Alphen a/d Rijn, 1963.
2. Zie: C. R. Rogers. Toward a Theory of Creativity. In: A Source Book for Creative Thinking. Ed. S. J. Parnes and H. F. Harding. New York, 1962
3. Evenals Ten Brinke vind ik een persoon geschikter als uitgangspunt dan een probleem. Bij een probleem moeten immers ook nog situaties en personen bedacht worden.
4. In een gesprek achteraf is dat trouwens gebleken.

'OPSTELBEOORDELINGSTECHNIEKEN'

Vergroting van de taalvaardigheid - velen menen dat dät het hoofddoel van het taalonderwijs is. Toch is er nauwelijks een algemeen nagestreefd onderwijsdoel waarover we minder exact op de hoogte zijn en waarvan de beoordeling aan duisterder criteria gebonden is. Het ligt dan ook voor de hand dat het opstel b.v. maar één keer in de Amsterdamse (basis)schooltoetsen is opgenomen: het was niet objectief te beoordelen.

Niettemin verricht drs. H. Wesdorp (van het CITO) een onderzoek met als voorname doelen een betrouwbare en efficiënte beoordelingsmethode voor stelwerk te ontwerpen en deze in toetsen te verwerken. Het RITP ontvangt voor dit doel van de SVO een subsidie voor de periode aug. 1969 - jan. 1973. In aug. jl. is een Interimrapport verschenen waarin Wesdorp een overzicht geeft van de vooral in Amerika uitgeprobeerde toetsingsprocedures, een als documentatie belangrijk stuk literatuuronderzoek, gevolgd door een verslag van een eigen experiment.

Uit de literatuurstudie lichten we eerst enkele bevindingen. Weinig bruikbaar maar wel lang in gebruik zijn beoordelingsschalen waarin een aantal becijferde, in kwaliteit oplopende voorbeeldopstellen is opgenomen; de beoordelaar legt deze naast "zijn" werk. Vijftig jaar geleden verschenen de eerste schalen die analytisch te werk gingen en inhouds- en vormcomponenten afzonderlijk becijferden, wat proefondervindelijk een verbetering bleek te zijn. Na 1925 nemen analytische methoden een grote vlucht; ook onderzocht men de mate waarin schrijvers en beoordelaars in hun resp. activiteiten stabiel zijn. Een ver uitgewerkt analytisch beoordelingsschema heeft echter het nadeel dat zinvolheid, woordenschat, grammatica e.d. temidden van diverse andere elementen moeilijk te isoleren zijn en dat de "algemene indruk" ze beïnvloedt. Een consequentie daarvan was dat sommigen inhoudselementen irrelevant achtten en alleen taalvaardigheid wilden meten. De "hogere vaardigheden", die men pas later (eind voertg. ond.) ontwikkeld vond, zijn moeilijker te beoordelen dan vormaspecten.